

---

## Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages

*Teacher acting's and dynamic's groups for the regulation of the classroom climate*

Rémi Poymiro et Jean Vannereau

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3216>

DOI : 10.4000/ree.3216

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Rémi Poymiro et Jean Vannereau, « Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages », *Recherches en éducation* [En ligne], 43 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 21 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3216> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3216>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Agir enseignant et dynamique du groupe dans la classe : vers une mise en complémentarité au service d'un climat propice aux apprentissages

---

Rémi Poymiro

Professeur certifié, chargé de cours à l'université de Bordeaux et doctorant en science de l'éducation, Laboratoire Cultures-Éducation-Sociétés (LACES)

Jean Vannereau

Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire Cultures-Education-Sociétés (LACES), Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) d'Aquitaine-Université de Bordeaux

## Résumé

Cet article se centre sur la compréhension des difficultés que rencontrent les professeurs débutants dans la régulation du climat de classe. Il circonscrit tout d'abord le contexte dans lequel s'effectue l'accompagnement en formation des professeurs-stagiaires du second degré. Il construit ensuite une mise en complémentarité des concepts de gestes professionnels et posture des enseignants et du champ de la dynamique des groupes dans le but de mieux observer et comprendre les processus de l'agir enseignant dans le domaine de la régulation du climat de classe.

Mots-clés : analyse de l'activité, formation des enseignants, relations et interactions élèves-enseignants

## Abstract

*Teacher actings and dynamic's groups for the regulation of the classroom climate*

*This article focuses on understanding the difficulties faced by beginning teachers in regulating the classroom climate. First of all, it sets out the context in which the training accompaniment of second-degree teachers is carried out. Then he constructed a complementarity between the concepts of professional gestures and the posture of teachers and the field of group dynamics in order to better observe and understand the processes of acting teacher in the area of classroom climate regulation.*

*Keywords: analysis of professional practice, teacher training, student-teacher relations and interactions*

Tout au long des multiples transformations de ses contextes institutionnels de formation (École normale, Institut universitaire de formation des maîtres, École supérieure du professorat et de l'éducation, Institut national supérieur du professorat et de l'éducation), le métier d'enseignant de la fonction publique en France cherche sa voie vers la professionnalisation. Celle-ci se découvre dans les premières années d'enseignement. Au cours de la dernière année de formation initiale, les étudiants poursuivent leur professionnalisation sur le terrain et à l'INSPE. Chaque enseignant débutant est accompagné par deux tuteurs qui travaillent en collaboration : un tuteur métier au sein de l'établissement d'affectation, et un tuteur universitaire au sein de l'INSPE. Les tuteurs, cheminant « avec et vers » (Paul, 2002) l'enseignant novice, cherchent à comprendre quelles sont les difficultés qu'il rencontre dans sa démarche de professionnalisation. Notre recherche, au sein du système éducatif français, s'inscrit précisément dans cette démarche et ce questionnement heuristique : les recherches actuelles dans les domaines de la didactique professionnelle, de l'accompagnement, de l'andragogie, de l'analyse de l'activité, de la psychologie du travail et du champ psychosocial doivent permettre de modéliser les comportements spécifiques des professeurs stagiaires et leurs difficultés à l'épreuve du terrain.

Ainsi inscrivons nous ce travail dans la lignée des recherches menées, entre autres, par Luc Ria et son équipe de l'Institut français de l'éducation sur l'entrée dans le métier, de Dominique Bucheton et l'équipe du Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) sur l'agir enseignant, de Sébastien Chaliès sur la question du tutorat, de Bernard Rey sur celle de la relation pédagogique et des travaux de Frédérique Lerbet-Sérénit sur la relation duale comme outil de régulation. Nous cherchons, dans le même temps, conscients de la vocation épistémologique décroisnante des sciences de l'éducation (Mollo-Bouvier, 1987), à nous situer dans une approche psychosociale et psychanalytique de l'éducation. Nous pensons ici aux travaux de Mary A. Bany et Lois V. Johnson, Gilles Ferry, Fritz Redl ou Catherine Yelnik pour exemples.

Le champ d'action du professeur étant vaste, nous avons concentré nos investigations sur les gestes professionnels (GP) qui, en nous référant aux recherches en didactique professionnelle et en sciences de l'éducation (Ria, 2009 ; Rouve-Llorca, 2013) sur l'agir enseignant, semblent susceptibles de poser le plus de difficultés aux nouveaux enseignants : les actions spécifiques, menées par l'enseignant, visant le maintien d'un climat propice aux dialogues et aux apprentissages. Il s'agira donc d'observer le futur enseignant dans son apprentissage de la régulation de l'atmosphère de la classe, geste qui lui permet de créer et d'installer durablement les conditions qui favorisent les apprentissages.

## 1. Repères théoriques

### 1.1. Gestes professionnels, micro-gestes professionnels

La conception du multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009) semble une tentative de modélisation de la réalité particulièrement adaptée à l'accompagnement des nouveaux professeurs. Cette modélisation s'intéresse entre autres à la manière dont les professeurs débutants et les professeurs en difficultés s'emparent ou non des GP au regard de ceux mobilisés par des professeurs experts. Les GP sont à la fois des schèmes d'action « appartenant à un répertoire de gestes du métier » (Jorro, 2018), et un ensemble d'ajustements de chaque instant des gestes de l'enseignant en fonction du contexte. Ils rassemblent les actions, « astuces, trouvailles, bricolages » (Jorro, 2018), mises en œuvre par l'enseignant, qui visent la conduite spécifique de la classe. Nous nous situons dans le champ de l'analyse de l'activité, au sein de la dialectique entre le genre et le style professionnel (Clot & Faïta, 2000).

L'activité de l'enseignant est organisée autour de cinq préoccupations centrales (Pastré et al., 2006) : la « cible des apprentissages », le « pilotage », l'« atmosphère », le « tissage » et l'« étayage ». Ces cinq préoccupations « labellisées » (Bucheton, 2014) sont enchâssées et inter-dépendantes.

L'« atmosphère », regroupement de GP, a pour fonction d'établir et de maintenir des conditions favorables aux apprentissages. Elle permet de réguler le « climat général cognitif et relationnel » (Bucheton, 2014) que nous appelons dans cette étude « climat de classe ». La régulation de la discipline et des conflits en fait partie, ainsi que les modes de distribution de la parole. De ces gestes vont dépendre aussi la motivation de la classe et l'adhésion des élèves aux tâches proposées par le professeur. C'est sur la capacité du professeur débutant à créer cette atmosphère dialogique propice aux apprentissages que se concentre notre attention.

La communication non verbale joue un rôle indéniable dans la mise en œuvre des GP. Nous convoquons ici le concept de micro-GP (Duvillard, 2014). En prenant en compte la dimension spatiale du rapport entre le professeur et la classe, avec le micro-geste « positionnement, placement et déplacements », Jean Duvillard étudie l'influence du positionnement géographique du professeur, de la distance par rapport au groupe et de sa manière de se déplacer, sur la qualité des interactions :

- le placement : le placement du professeur dans la classe est induit par la géographie du lieu, les intentions didactiques et pédagogiques, et les relations individuelles et collectives au sein de la classe ;
- les déplacements : ils sont des indicateurs de l'intention du professeur d'entrer en relation avec le groupe et/ou une partie du groupe. Ils peuvent permettre au professeur orateur de moduler son discours pour « toucher » son auditoire et pour réguler les interactions si besoin.

Ces micro-gestes de placement et de déplacement ont une influence sur le rapport qu'entretient l'enseignant avec la classe, sur la construction d'une atmosphère dialogique propice aux apprentissages.

Les notions de dialogue, de relation, ou encore d'interactions, évoquées explicitement dans les travaux sur les GP et les micro-gestes visant l'atmosphère, autorisent un changement de paradigme qui enrichit les possibilités d'analyse. On fait l'hypothèse théorique que ces gestes et actions rapprochent l'agir enseignant du champ de la psychosociologie. Plus précisément, les concepts et processus de la dynamique de groupe nous semblent être des conditions nécessaires à l'explication de l'agir professionnel des enseignants dans le domaine de la régulation de la classe.

## 1.2. Dynamique du groupe dans la classe

Le groupe-classe n'est pas, généralement, consciemment, considéré comme un groupe au sens psychosocial, au sein de l'Éducation nationale (Yelnik, 2012). Cependant, de nombreuses recherches ont été conduites dans la deuxième partie du XX<sup>e</sup> siècle, aux États-Unis, dans ce sens. Nous nous référons ici aux écrits de Mary A. Bany & Lois V. Johnson (1964) qui ont cherché à faire le point des connaissances qui résultent des travaux effectués dans la perspective de la dynamique des groupes dans la classe. De même, les travaux de psychosociologie ont nourri les sciences de l'éducation à leur début, en France, dans les années 1960 (Yelnik, 2012) et un regain d'intérêt pour le groupe dans le domaine éducatif est visible depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, par exemple dans les travaux de Jean-François Blin et Claire Gallais-Deulofeu (2001) sur les classes difficiles. Nous présentons maintenant les principales caractéristiques des groupes restreints en utilisant ce dernier concept – groupe restreint – pour l'appliquer par la suite au groupe-classe.

Pour Chantal Leclerc (2000, p. 30), « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'inter-influencent directement. » Afin de confirmer et de compléter cette définition, nous nous référerons aux dix caractéristiques du groupe restreint proposées par Simone Landry (2007) – citée par Chantal Leclerc (2000) – et corroborées par nombre d'autres chercheurs : De Visscher (2010), Didier Anzieu et Jean-Yves Martin (2000), Daniel Boisvert, François Cossette et Michel Poisson (1995) par exemple. En voici les caractéristiques principales : de trois à vingt membres, « face à face » des membres, poursuite de buts, réseau de liens affectifs, interdépendance, rôles différenciés, émergence de normes, cultures groupales (croyances, rites) et présence d'interactions avec son environnement.

La classe est un des groupes les plus importants de la vie d'un enfant (Bany & Johnson, 1964), une organisation de type social comme de type psychologique. On peut lire aisément dans l'anxiété que suscite chez les enfants et les adolescents la rentrée des classes, ou un changement de classe ou d'établissement, que les processus de groupe qu'ils sont sur le point de quitter et ceux dans lesquels ils vont bientôt évoluer revêtent une importance de premier ordre. C'est un groupe social, car il est structuré de manière formelle par ses activités, l'aspect psychologique du groupe-classe (Bany & Johnson, 1964) étant mis en évidence par sa structuration en sous-groupes informels qui instaurent des normes et des attentes influant sur les comportements des membres.

Si l'on se réfère au dictionnaire de la sociologie (Boudon et al., 2005) et à Didier Anzieu et Jean-Yves Martin (2000), voici quelques éléments qui permettent de définir le groupe-classe : il est basé sur une association spontanée et durable, et sur des liens affectifs forts plus que sur des liens fonctionnels superficiels. Si la classe a une existence officielle la rapprochant d'une équipe de travail, le groupe est officieux, informel, instituant, en perpétuelle transformation dynamique comme un collectif de travail. Bien que moins stable dans le secondaire que dans le primaire, la classe de collège est cependant bel et bien constituée de manière à être constante, elle est un groupe fermé.

Les membres du groupe dans la classe ne choisissent pas le groupe, il leur est imposé. Par ailleurs, la contrainte d'appartenance à une classe constituée par l'institution semble permettre d'en définir les membres de façon certaine. Le groupe-classe serait donc « primaire, formel, fermé et d'appartenance ».

Il convient d'opérer, à ce stade, une séparation symbolique entre l'institution scolaire et les phénomènes contingents au regroupement de personnes : la classe est un lieu qui accueille un groupe au sens psychosocial. L'expression « groupe dans la classe » nous semble donc ici plus appropriée que celle de groupe-classe que l'on rencontre souvent.

### 1.3. Vers une mise en complémentarité des disciplines scientifiques

On observe, dans la littérature qui traite de l'agir-enseignant, que le champ sémantique de la dynamique des groupes est très souvent utilisé. Cette similitude de vocabulaire ne peut être due au hasard : le « groupe-classe » est décrit comme une « communauté », ou une « communauté de sentiments éminemment utiles à l'atmosphère de la classe » (Freinet, 1947, p. 17) ; une « communauté de pratique et de parole » induisant des « règles internes de travail et de communication » et un « système de régulation interne qui auto-engendre sa propre dynamique » et impliquant la « régulation individuelle et collective » (Bucheton, Brunet & Liria, 2005 p. 2-3) ; Bernard Rey (1999) évoque le « phénomène de groupe » ; Christophe Marsollier (2004), celui de « régulation des conduites » ; dans les INSPE, la « gestion de classe » et la « régulation des conflits ».

Ces emprunts à un champ sémantique commun, celui de la dynamique de groupe, semblent inévitables puisque la classe ne manque pas naturellement de se structurer à l'image des autres groupes.

Les élèves d'une classe ont une conscience affirmée de leur appartenance à une cohorte et à un groupe. Ils sont aussi perçus comme appartenant à une entité singulière par l'institution et par leurs pairs. On parle de « la » sixième B, « des » quatrièmes B par exemple. Ils partagent au sein de « leur » classe un sort commun, parfois durant une longue période, plusieurs années souvent, et sont amenés à interagir en permanence tant la promiscuité en milieu scolaire est importante.

La conception, par l'enseignant, de la classe non comme un agrégat d'élèves, mais comme un groupe au sens psychosocial, n'est pas sans avoir de conséquences sur le développement de son action et sur la formation à sa maîtrise. On peut en effet supposer que, dans la question des logiques d'arrière-plan (Bucheton, 2017), une représentation de la classe par l'enseignant – comme un groupe « constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels » (Leclerc, 2000, p. 14) – peut contribuer à modifier les GP et particulièrement, ceux visant le maintien d'un climat dialogique propice aux apprentissages (Bucheton & Soulé 2009). L'étude des mécanismes de la dynamique de groupes restreints pourrait contribuer à modifier les logiques d'arrière-plan.

Quels liens pourraient exister entre les gestes visant l'atmosphère de la classe selon le modèle développé par Dominique Bucheton et la définition du groupe dans la classe comme un groupe restreint selon le champ de recherche de la dynamique de groupe ? Il s'agit ici de construire la mise en complémentarité effective de l'agir enseignant avec le champ de la dynamique des groupes. Complémentarité sur laquelle s'est appuyée notre recherche de terrain : la proximité entre la description du groupe restreint et le groupe dans la classe semble s'imposer presque comme une évidence. Seul le regard que porte l'enseignant sur ce groupe pourrait en nier les caractéristiques psychosociales. De multiples scénarios d'apprentissage, pédagogies actives, apprentissage coopératif ou par les pairs démontrent l'importance des interactions au sein du groupe-classe au service de l'acquisition des connaissances. Ainsi, si l'action collective est déterminante dans le fonctionnement du groupe, il est envisageable de penser que l'action en classe (au sens d'activités collectives des élèves) peut favoriser la transformation des relations groupales. L'agir-enseignant pourrait donc avoir une double visée : la cible des savoirs et la construction du groupe-classe et sa régulation. Cette action collective serait alors au service des GP visant la régulation de l'atmosphère, comme une « méta-préoccupation » au sein du multi-agenda des préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009). Il s'agit ainsi pour l'enseignant d'observer les comportements individuels et d'adapter sa posture tout en recherchant la compréhension d'une logique groupale implicite, que Max Pages (1968) qualifie d'unité affective sous-jacente, Kurt Lewin (1935) de totalité groupale, Fritz Redl (1972) de climats de groupe constitués autour de « personnes centrales », sources constitutives de la dynamique groupale.

Assembler les deux champs de recherche semble offrir la possibilité d'analyser l'agir enseignant au plus près de la réalité de terrain, ceux-ci réalisent un double étayage. Ce constat, en tenant compte des contraintes liées à l'entrée dans le métier d'enseignant et de son accompagnement tutoral, nous amène à formuler la question suivante : en quoi la mise en complémentarité des principes de fonctionnement de l'agir enseignant avec ceux de la dynamique des groupes pourrait-elle contribuer à l'amélioration de l'agir enseignant stagiaire dans la régulation du groupe au sein de la classe ?

Nous émettons, à partir de ce questionnement, l'hypothèse que certaines différences entre le comportement des professeurs stagiaires et leurs tuteurs face aux élèves mettront en évidence des gestes et des postures plus efficaces et mieux adaptés chez les professeurs « experts ». Par prolongement du raisonnement, nous anticipons sur la possibilité que ces gestes et postures,

plus appropriés à la régulation du groupe, le sont, car ils font à la fois appel à des concepts et processus de sciences de l'éducation et à des concepts du champ de la dynamique des groupes.

## 2. Méthodologie de recherche

### 2.1. Les sujets de la recherche

Le travail d'observation de quatre fonctionnaires stagiaires et de deux tuteurs a été effectué dans trois collèges. L'étude a porté sur deux tandems tuteur/stagiaire dans des disciplines différentes et dans des établissements différents. Nous avons choisi des établissements et des classes ne présentant pas de spécificités qui puissent représenter un biais, quel qu'il soit. Ce sont des établissements tels que l'on en trouve des milliers en France, à la campagne, dans des petites villes et dans les grandes métropoles. Ces établissements comportent entre 300 et 600 élèves. Les catégories socio-professionnelles y sont hétérogènes bien que le collège de banlieue accueille un nombre important d'élèves en grandes difficultés. Nous avons anticipé la possibilité que des comportements des jeunes enseignants soient induits par le travail de formation mis en œuvre par leurs professeurs référents. On aurait pu considérer cet agir professionnel « sous influence » comme un biais, mais nous le considérons plutôt comme une hypothèse intéressante à étudier. Nos observations et les entretiens n'ont pas été concluants à ce sujet.

Le travail de Gaël, Frédéric, Carole et Victor, stagiaires en éducation musicale, lettres modernes et éducation physique et sportive, a été observé dans des classes de sixième et cinquième. Leurs effectifs vont de 22 à 28 élèves. Le travail de Michèle et Bruno, professeurs de lettres et d'éducation physique et sportive a été observé dans des classes de sixième et cinquième. Ils enseignent depuis de nombreuses années. Ils ont travaillé dans un nombre important d'établissements différents et se sont vu confier une mission de tuteur-terrain.

### 2.2. Observation directe, observation vidéo, entretiens

L'accompagnement du stagiaire s'effectue en grande partie dans les classes. Le tuteur métier passe un grand nombre d'heures dans les cours du stagiaire, ceci fait de l'observation directe un outil de collecte de données incontournable. Cette présence régulière, parfois récurrente, offre une opportunité d'observation « à découvert » (Arborio & Fournier, 2015) puisque les élèves et les stagiaires connaissent clairement le motif de notre présence dans la classe. Ceux-ci ont, en effet, de plus en plus l'habitude d'accueillir plusieurs adultes en même temps : les dispositifs d'intégration des élèves porteurs de handicap, l'accueil personnalisé et la co-animation ont généralisé ce phénomène encore marginal il y a dix ans. En quelques minutes, ils ne se soucient plus du tout de notre présence, ce qui limite l'incertitude quant à l'adéquation des constats avec la réalité ordinaire. Nous avons par ailleurs constaté que les professeurs débutants ont besoin de plus de temps que les élèves et les tuteurs pour accepter notre présence et réussir à agir « comme si nous n'étions pas dans leurs classes ». En partant de ce constat, il nous a fallu maintenir une présence importante à leurs côtés dans les premiers mois afin de réussir à accéder à une forme « d'agir ordinaire ». La même grille d'observation ciblée (cf. infra) a été employée pour observer les stagiaires et les professeurs expérimentés. On a placé au fond de la salle de classe une caméra sur pied fixe pour les cours de français et de musique ; la caméra a suivi les déplacements du professeur et des élèves pour les cours d'éducation physique et sportive. Il est difficile de mesurer l'influence de la caméra sur le comportement des acteurs, mais il ne nous a pas semblé qu'elle modifiait davantage les comportements observés que notre simple présence.

Ce dispositif double permet de systématiser les prises de notes méthodiques a posteriori, quand les séances observées semblent concluantes pour la recherche. Des entretiens d'auto-confrontation simple (Clot, 2008) cherchant à accéder à des représentations de gestes sous-jacents, ont complété le corpus de données recueillies.



## 2.3. Le modèle d'analyse

### 2.3.1. Observations

Nous avons cherché à repérer les gestes efficaces dans la régulation, c'est-à-dire visant à entretenir un climat dialogique propice aux apprentissages. Pour cela, nous avons imaginé un procédé permettant l'analyse comparée de quatre éléments isolables contribuant à la régulation du groupe dans la classe. Le détail de ceux-ci, ci-après, explicite la modélisation des quatre dimensions de la régulation de l'atmosphère. Ces grilles appelées « grilles d'observation conjuguées » sont complétées en temps réel au cours de séances d'observation directe, et à partir de vidéos filmées pendant des séances allant de 55 minutes à 1h30.

Tableau 1- Modèle d'analyse

<i>Déroulement minuté des activités</i> Exemple : 8h02 : entrée en classe 8h05 : appel 8h07 : échauffement vocal 8h12 : chant collectif	<i>Interventions orales du professeur visant la régulation de l'atmosphère</i> Exemple : 8h07 : « Allez debout ! Echauffement ! » 8h12 : « Allez ! On se reconcentre, reprenez les paroles »
<i>Déplacements du professeur</i> Exemple : 8h02 : se lève de son bureau 8h05 : Va au milieu de la salle	<i>Climats de classe observés</i> Exemple : 8h02 : classe bruyante et indisponible 8h05 : classe bavarde mais qui répond à l'appel 8h08 : classe attentive 8h12 : classe bruyante mais active et au travail

Grâce à ces quatre champs d'observation, nous cherchons à repérer et identifier les éléments isolables en matière de régulation du groupe. Nous confrontons ces quatre grilles afin d'établir des liens entre les gestes/micro-gestes et l'atmosphère observée. Cette mise en relation se fait grâce aux repères de temporalité indiqués systématiquement en face de chaque observation, dans chaque grille. Il ne s'agit pas de chercher une corrélation statistique. Nous cherchons, grâce aux repères temporels, à les faire se rencontrer, se recouper par une analyse qualitative.

#### *Activités de la classe*

La première grille détaille les activités de la classe. Par activité, nous entendons ce que les élèves font. Nous distinguons ici la tâche de l'activité (Léontiev, 1976). C'est un fil rouge qui donne du sens aux autres champs d'observation. De même, nous considérons l'activité comme une action collective déterminante dans le fonctionnement du groupe sur le plan psychosocial (Leclerc, 2000), elle est donc centrale dans l'observation de sa régulation.

#### *Interventions orales visant la régulation de l'atmosphère*

La deuxième grille s'intéresse aux interventions verbales et non verbales visant la régulation du climat de classe. Sont reportées dans cette partie toutes les interventions explicites appelant au silence ou à l'attention. De même, sont consignés les onomatopées et les gestes oraux non verbaux cherchant à « impressionner l'auditoire ». Les GP étant enchâssés, il est nécessaire de noter les prises de parole visant d'autres gestes que la gestion de l'atmosphère, mais y contribuant. Par exemple, dans les transitions entre deux activités du cours, l'annonce faite par le professeur peut servir à la fois le pilotage de la séance et la régulation de l'atmosphère. Le ton est alors spécifique, énergique, voire ostentatoire, il est donc noté dans cette grille.



*Climat de classe*

Dans la troisième grille, nous observons le « climat », selon la terminologie empruntée à la dynamique de groupe (Redl, 1972) que l'on pourrait aussi bien appeler « climat général cognitif et relationnel » en se référant à l'étude de l'agir-enseignant (Bucheton, 2018) et particulièrement les changements de climat ou d'atmosphère dans la classe : classe attentive, classe silencieuse passive, classe silencieuse active, classe bavarde mais réactive, classe bavarde inattentive, par exemple. Chacune de ces observations sera précédée de son horaire précis. L'observateur peut préciser un changement brusque d'atmosphère en complément de la description.

*Placements, déplacements*

Une quatrième et dernière grille nous permet d'observer les placements et déplacements significatifs du professeur au sein de la classe, significatifs puisqu'ayant une influence sur le climat de classe. Sur un plan pré-dessiné, le positionnement du professeur est indiqué par une croix assortie de l'heure exacte. Nous ne prenons en compte dans cette étude que le positionnement du professeur face au groupe et les directions de ses déplacements, en excluant la posture corporelle, la forme du déplacement, la nature du pas, le déplacement du corps que décrit Jean Duville (2014). Bien que tout à fait pertinentes, ces dimensions nous semblent trop spécifiques dans le cadre de ce travail de recherche et leur analyse nous semble nécessiter un travail d'observation dédié.

*2.3.2. Entretiens*

Des entretiens d'auto-confrontation ont été réalisés par la suite pour enrichir notre corpus. Ils visaient l'accès à des représentations sous-jacentes. À partir des vidéos collectées, nous avons mis en place une série d'entretiens d'auto-confrontation selon la méthodologie utilisée par Lucia au sein de son programme de recherche sur l'analyse de l'activité des enseignants débutant au travail et en vidéo-formation. À un intervalle pouvant aller de quelques heures à quelques jours de la captation, nous avons visionné les vidéos des séances des professeurs avec ceux-ci en leur demandant de commenter leurs pratiques. L'analyse de la retranscription de ces entretiens s'est faite par analyse du contenu en mobilisant le cadre théorique présenté dans notre première partie. Cette analyse a été nourrie par des recoupements entre les différents entretiens, mais aussi confrontée aux grilles d'observation complétées grâce à la collecte vidéo. C'est pourquoi nous ne dissociions pas dans la présentation qui suit les résultats issus du traitement des données provenant des deux protocoles. Les deux groupes ont été pensés pour nourrir l'analyse par recoupement.

**3. Résultats et Discussion**

L'activité des nouveaux professeurs concernant la régulation du groupe dans la classe est éminemment complexe car cette action spécifique est souvent noyée au milieu d'une foule d'autres préoccupations telles que celles liées aux contenus disciplinaires, à l'organisation matérielle, mais aussi aux « émotions paralysantes » (Ria, 2009) vécues par les professeurs débutants. Cette activité l'est parfois d'autant plus que la didactique disciplinaire reste souvent la préoccupation centrale dans la formation des futurs enseignants. Cette remarque est, d'une certaine manière, étayée par les entretiens réalisés avec Gaël, Frédéric et Carole, dans leur centration quasi exclusive sur la progression disciplinaire et sur le pilotage temporel de leurs séances. Nos observations de terrain mettent en évidence une série de difficultés récurrentes : gestes inopérants, priorités semblant parfois arbitraires et parfois subies, dommageables à la cible des savoirs et au pilotage de la séance.

L'observation des professeurs expérimentés semble, par comparaison, montrer que le tri entre les différents gestes à utiliser est effectué. Mais au-delà de la mobilisation de gestes et de postures plus efficaces, on observe que c'est l'enchâssement des différents gestes et postures qui offre aux professeurs les conditions de réussite dans la régulation du groupe dans la classe : cet enchâssement devient un outil au service de la régulation et pas seulement au service des sa-

voirs ciblés par le professeur. En cela, le « multi-agenda des préoccupations » (Bucheton & Soulé 2009) peut être réinterprété sous l'angle légèrement différent de la régulation du groupe.

Dans une séance menée par Michèle (professeure de lettres, tuteur-terrain), le pilotage semble particulièrement au service de l'atmosphère : nous notons, à sept reprises, que les nouvelles tâches présentées par le professeur lui permettent de retrouver l'attention des élèves et de les replacer dans une attitude active. Ainsi le pilotage est-il un geste professionnel qui entre dans une logique de régulation du groupe. De même, Bruno (professeur d'EPS, tuteur-terrain) explique qu'il mobilise des GP qui ont plusieurs visées : *« parce que ça les met dans une situation un peu active et pas seulement de recevoir une information, et que, de cette manière-là, ils savent qu'à n'importe quel moment ils peuvent intervenir sur ce que je viens de dire, ou sur la situation qui est en train d'être expliquée. »*. L'instauration du dialogue dans la construction des connaissances a pour objectif les savoirs, mais elle est aussi un moyen de garder les élèves attentifs, et donc, au service de l'atmosphère. Pour conforter ce point de vue, on observe que l'absence de liens conscientisés ou non, entre les GP, affaiblit la capacité des nouveaux enseignants dans la régulation du climat de classe.

On observe cependant chez chacun des néo-professeurs des points de lucidité et d'efficacité sur lesquels ils s'appuient dès leurs premiers mois d'activité : par exemple, en « U », pour le cours d'éducation musicale. Celle-ci place le professeur, comme un chef de chœur, au centre de tous les regards. Cependant, un commentaire nous mène à penser qu'elle a un objectif autre : *« Ils ne sont plus simplement une classe face à un enseignant, mais des camarades face à des camarades, c'est eux qui font le cours en fait. Le but du jeu c'est ça, à la base, c'est qu'eux participent activement au cours et qu'il y ait un échange. »*

Ainsi, nous voyons que les tâtonnements de Frédéric dans l'agencement des chaises de sa salle ont abouti à une organisation de l'espace propice au dialogue entre les élèves. Cette organisation lui permet de confronter les réponses des élèves à ses questions. Nous sommes effectivement, dans ce cas, dans la recherche d'un « climat dialogique propice aux apprentissages » (Bucheton, 2009). Frédéric explique aussi que lorsque le besoin s'en fait sentir, il peut montrer à un élève inattentif qu'il n'est pas en mesure de répéter ce que vient de dire un autre camarade qui, pourtant, lui fait face. Nous observons ici que la disposition des élèves dans la classe est pensée comme un outil de régulation du climat par le dialogue. De même, lorsque le professeur d'EPS stagiaire (Victor) exprime sa conviction que la connaissance du profil de ses élèves est une clé pour la réussite de la mise en œuvre de ses séances : *« Et je trouve ça important de bien connaître les élèves. Il faut aussi avoir des réponses différentes en fonction de chacun et savoir comment ils fonctionnent... »* Pour Victor, les interpeller par leur prénom est un atout indispensable dans la régulation du groupe.

La différence entre les professeurs experts et les professeurs débutants est moins nette que ce que nous avons imaginé dans nos hypothèses. Certaines parties des entretiens ont montré que les professeurs stagiaires ont mobilisé des principes appartenant au champ de la dynamique de groupe, au même titre que leurs tuteurs : on pense ici à l'affirmation de Victor qu'en enrôlant individuellement un élève « perturbateur » il œuvre pour l'enrôlement du groupe dans son ensemble. Ce raisonnement renvoie au principe de « personne centrale » (Redl, 1972) ; ou encore au choix de disposition de classe de Frédéric favorisant une véritable confrontation des élèves entre eux et donc leur interdépendance.

La question de la différence de maîtrise entre les professeurs experts et leur stagiaire se poserait donc plutôt sur le plan de la différence de « tour de main », de la manière dont ils passent du genre professionnel au style professionnel (Clot & Faïta, 2000). Nous pensons ici par exemple à la manière de l'appel administratif de début de classe qui est plus ou moins bien intégré dans le pilotage de l'entrée en classe, phase cruciale d'une séance posant fréquemment des difficultés aux professeurs débutants. Cette observation semble pertinente, tant sur le plan de la maîtrise des contenus et du pilotage de la séance que sur la régulation de l'atmosphère. On suppose,

après cette étude, que la maîtrise didactique, acquise au fil des années, offre une forme de liberté aux professeurs dans la recherche de maîtrise du climat de classe. Cet apprentissage ne peut se faire qu'en présence des élèves, par des réajustements permanents dans un fonctionnement tâtonnant. On se réfère ici à une forme de pragmatisme du savoir enseignant faisant l'objet de recherches spécifiques dans le domaine de la didactique professionnelle menées, entre autres, par Pierre Pastré (2011) (cité par Virginie Billon et al., 2016).

Une autre supposition nous semble envisageable dans ce domaine, bien qu'elle n'ait pas été anticipée en amont de la collecte de terrain. Les professeurs stagiaires ont montré une forme d'efficacité, acquise dans les premiers mois de leur prise de fonction, ou en lien avec leurs parcours de vie, dans le champ de la régulation du groupe. Il paraît, par conséquent, possible que le développement de la maîtrise didactique et celui de l'ordre de la régulation du climat se fassent dès les premières heures d'enseignement, de manière concomitante et non selon une chronologie qui placerait la cible des savoirs comme prioritaire.

L'observation des déplacements et placements du professeur permet de mettre en valeur des gestes particulièrement présents dans la régulation. On a clairement observé dans chacune des classes, au sein de chacun des groupes, combien le positionnement du professeur face au groupe, ou dans le groupe, peut influencer le climat de la classe, et par exemple :

- les difficultés conscientisées de Carole (professeure stagiaire de lettres modernes) vis-à-vis de l'ergonomie de sa salle : « *Si c'était moi, ce ne serait pas disposé comme ça, parce que, déjà, je ne peux pas bien me déplacer, donc, je vois des élèves qui ont certaines attitudes qui ne me paraissent pas convenables en classe, parce que pas concentrés, et je pense que si je pouvais circuler d'une meilleure manière, je pourrais les reprendre sur l'attitude* » ;
- la mobilité des élèves et la question de la proxémie anticipée au service de l'attention et du dialogue en cours d'EPS : « *Et comme certains sont en train de bavarder, notamment ceux qui sont derrière, je leur demande de venir devant, de se rapprocher, pour les voir et qu'ils soient le plus proche possible de moi et ainsi capter plus leur attention.* » (Victor, professeur stagiaire d'EPS).

L'analyse montre, d'autre part, comment les professeurs font de la relation duale et non « duelle » (Lerbet-Sereni, 1992) au sein du groupe, système ouvert, un outil de régulation. Dans les interventions visant un élève, particulièrement s'il est en difficulté et/ou s'il pose des difficultés au professeur, la sollicitation par questions adressées nominativement, l'utilisation du prénom dans les « rappels à l'ordre », la sollicitation des élèves pour la construction des contenus s'avèrent pertinents dans la régulation. Ces observations ont été récurrentes, avec plus ou moins de fréquence, dans tous les cours observés, chez les professeurs débutants comme chez les professeurs « experts ». Les grilles d'observation montrent dans ce domaine un lien entre ce mode d'intervention associé aux déplacements et le climat de classe.

Michelle (professeure de lettres, tutrice), dans le domaine de la relation que le professeur entretient avec un élève, a fait émerger des principes d'interprétation qui renvoient au concept de « personne centrale » (Redl, 1972). La « personne centrale » est le point de cristallisation des processus de formation de groupe. Loin de recouvrir la notion de leader, la « personne centrale », par son attitude, catalyse l'émergence des états émotionnels collectifs latents, les autorise. À propos de la relation pédagogique, Fritz Redl parle de « climat de groupe » comme le sentiment de base qui sous-tend la vie d'un groupe dans les rapports qu'entretiennent les membres entre eux, envers le travail, l'institution, le groupe lui-même et le monde extérieur. Un élève, Sylvain, semble générer une « émotion de groupe », qui contribue à susciter la formation du groupe. Ce qui se joue entre lui, son professeur et le groupe ne nous a pas, de prime abord, interpellés, ce sont certaines remarques qu'a faites Michelle sur lui qui nous amènent à le considérer comme une personne à part dans le groupe au moment de l'observation. « *Mais Sylvain, c'est un personnage dans la classe, il fait rire tout le monde, même moi ! C'est la mascotte, même à l'internat, il est tout petit et il a une bouille ronde. Une fois, il a été absent une semaine, et les*

*autres ont dit que c'était moins drôle, et je suis d'accord, il manquait à la classe. Ce n'est pas pareil pour les autres casse-pieds. »*

Cette réflexion nous semble édifiante à plus d'un titre. Sylvain est probablement à l'origine d'une émotion de groupe, « manifestations instinctuelles et émotionnelles des membres potentiels d'un groupe qui jouent un rôle fondamental dans les processus de formation du groupe » (Redl, 1972). Le regard affectueux que semble lui porter le groupe peut en faire un objet d'amour, que son côté « poupon » et comique semble confirmer. Mais une autre remarque de Michelle peut nous mettre sur une autre piste : « *Pour revenir à la vidéo, je pense que ma réaction c'est quand même pour l'empêcher de déraiper et pour éviter que la classe ne dérape avec...* ». Nous pensons à la possibilité qu'il soit la « mauvaise influence » qui libère le groupe du sentiment de culpabilité en entraînant dans son sillage d'autres élèves, ce que semble craindre la professeure. Une dernière remarque de Michèle semble montrer que ce rôle de personne centrale est assumé par Sylvain et que le statut qu'il lui donne lui procure une forme de satisfaction. Cette satisfaction le pousse à reconduire cette attitude régulièrement : « *il dépasse les bornes et je le recadre, et en même temps il existe comme ça dans la classe...* ».

Nous notons un autre aspect de cette réflexion de Michelle sur son rapport avec Sylvain : dans sa manière de l'évoquer, elle donne l'impression de porter sur lui un regard identique à celui que portent ses camarades. Comme si elle faisait, à ce moment-là, partie du groupe, comme s'il y avait une possibilité de contagion des émotions groupales dans la classe sur le professeur. Cela pose évidemment la question de sa place au sein du groupe qu'il a en responsabilité.

Enfin, la détermination avec laquelle Bruno (professeur d'EPS, tuteur-terrain) tient à construire lui-même ses sous-groupes de travail est éclairante sur sa volonté d'influer sur la dynamique de groupe. En répartissant les « *leaders* » dans les différentes équipes de travail et en protégeant les éventuels « boucs émissaires » lors du choix des coéquipiers, il tente de redistribuer les cartes et d'orienter la dynamique du groupe vers d'autres relations interpersonnelles.

#### 4. Conclusion

L'analyse des grilles « d'observations conjuguées » et des différents entretiens d'auto-confrontation permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les professeurs stagiaires. Certains gestes visant l'atmosphère sont inopérants, d'autres ciblant les savoirs et le pilotage sont omniprésents, au détriment de la régulation. L'absence d'articulation consciente entre les GP diminue leur efficacité au service de la régulation du groupe. La comparaison de l'agir enseignant des néo-professeurs avec celui de leurs tuteurs met en valeur la capacité des professeurs experts à continuellement enrôler la classe en faisant « feu de tout bois », c'est-à-dire en mobilisant tous les GP et toutes les postures du professeur au service de l'obtention d'un climat de classe propice aux apprentissages. L'observation des placements et déplacements des professeurs montre, et ce sans distinction entre les niveaux d'expérience, que ces micros-gestes sont d'une importance capitale dans la régulation du groupe. Les observations semblent indiquer que le suivi spécifique des élèves en difficultés durant les séances s'avère être, lui aussi, un outil au service d'une régulation plus globale du groupe dans la classe. Si les chercheurs en sciences de l'éducation sur lesquels nous nous sommes appuyés ne nomment pas les principes de dynamique de groupe dans leur recherche, leurs observations scientifiques des mécanismes qui régissent l'agir enseignant, les mettent, de fait, au service de la régulation du groupe.

La lecture de la scène pédagogique à travers les notions de contrôle, d'autorité et de gestes visant l'atmosphère paraît parfois incomplète. Le champ de la dynamique de groupe s'avère être un outil précieux pour une analyse fine de l'agir enseignant dans le domaine de la régulation de l'atmosphère. Ainsi semble-t-il nécessaire de la compléter à l'aide des notions de phénomènes affectifs sous-jacents et de dynamique inconsciente modélisées par les psychosociologues.

La question d'une forme de pragmatisation des savoirs dans le domaine de l'enseignement est omniprésente lorsque l'on aborde la formation au métier de professeur. Il est envisageable que seuls le temps, la pratique et l'expérience puissent permettre d'acquérir la maîtrise d'un climat dialogique propice aux apprentissages. Certes les enseignants novices ne découvrent pas le métier et les difficultés qui y sont liées lors de l'année d'apprentissage par alternance qu'est l'année de titularisation, mais la « marche à franchir » est bien haute. Il en résulte parfois un « *décalage important entre le modèle professoral imaginé et la réalité que les enseignants débutants découvrent en situation* » (Rouve Llorca, 2013). De même, et cela pourrait être un biais de notre enquête qualitative, l'histoire singulière des individus et les contextes d'action façonnent les étapes de construction de l'agir professionnel des enseignants, ce qui signifie que chaque enseignant stagiaire débute dans sa relation avec le groupe dans la classe avec des atouts et des faiblesses variables.

À l'issue de cette étude de terrain, nous pensons que la découverte, en formation initiale et à la faveur de l'accompagnement tutoral, des principes de dynamique de groupe, peut avoir un effet bénéfique sur le regard que porte le professeur sur sa classe. Ce changement de regard pourrait être le point clé d'une modification en profondeur de l'agir enseignant dans le domaine de la régulation du groupe dans la classe. Il s'agirait alors d'apprendre le métier de professeur en effectuant, dès les premières heures, un « pas de côté », qui sortirait le nouvel enseignant d'une centration sur les contenus disciplinaires. Cette forme de mise à distance pourrait mettre fin à la vaine querelle qui oppose didactique et pédagogie. Si l'on regarde la classe comme un ensemble dynamique d'individualités interdépendantes qui se forment et se transforment en permanence, cette partition est-elle viable d'un point de vue théorique et pragmatique, est-elle tenable au regard des enjeux de la professionnalisation ?

### Références

- ANZIEU Didier & MARTIN Jacques-Yves (2000), *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Presses universitaires de France (12<sup>e</sup> édition).
- ARBORIO Anne-Marie & FOURNIER Pierre (2015), *L'observation directe*, Paris, Armand Collin (4<sup>e</sup> édition).
- BANY Mary A. & JONHSON Lois V. (1964), *Dynamique des groupes et éducation : le groupe classe*, Paris, Dunod.
- BILLON Virginie, BULF Caroline, CHAMPAGNE Martine, COULANGE Lalina & LHOSTE Yann (2016), « Étude des conditions du développement professionnel d'enseignants du premier degré. Genèse de gestes professionnels et pragmatisation de concepts didactiques », *Recherches en éducation*, HS n° 9, p. 23-41.
- BLIN Jean-François & GALLAIS-DEULOFEU Claire (2001), *Classes difficiles*, Paris, Delagrave édition.
- BOISVERT Daniel, COSSETTE François & POISSON Michel (1995), *Animateur compétent, groupes efficaces*, Cap Rouge, Québec, Presses Inter Universitaires.
- BOUDON Raymond, BESNARD Philippe, CHERKAoui Mohamed & LECUYER Bernard-Pierre (dir.) (2005), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse.
- BUCHETON Dominique, BRUNET Lisa-Marie & LIRIA Aurélie (2005), « L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. », dans Marguerite Altet (éd.), *Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences : actes du colloque*, Nantes, France, Cédérom.
- BUCHETON Dominique & SOULE Yves (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & didactique*, n° 3, p. 29-48.
- BUCHETON Dominique (dir.) (2014), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

BUCHETON Dominique (2017), « Gestes professionnels, postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? », Conférence de Consensus, différenciation pédagogique, [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329\\_11\\_Bucheton.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf)

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.

CLOT Yves & FAÏTA Daniel (2000), « Genres et styles en analyse du travail concepts et méthode », *Travailler* n° 4, p. 7-42.

DE FAULX Daniel (2008), « L'animatique de groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherches en formation des adultes », *Éducation permanente*, n° 74, p. 147-156.

DE VISSCHER Pierre (2010), « Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 88, p. 683-729.

DUVILLARD Jean (2014), *L'introspection gestuée : la place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*, Thèse de doctorat, Université Claude Bernard de Lyon.

DUVILLARD Jean (2016), *Ces gestes qui parlent, l'analyse de la pratique enseignante*, Paris, Éditions Sociales Françaises éditeur.

FERRY Gilles (1985), « L'Enseignant est une personne », *Revue française de pédagogie*, n° 73, p. 77-79.

FREINET Célestin (1947), *Le texte libre*, Brochures d'éducation nouvelle populaire, n° 25, <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/11154>

FREINET Célestin (1969), *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspero.

HALL Edward T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil.

JORRO Anne (dir.) (2018), *Les gestes professionnels comme art de faire*, Villeneuve d'Ascq, Presse universitaire du Septentrion.

LANDRY Simone (2007), *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints*, Québec, Presses de l'Université de Québec.

LECLERC Chantal (2000), *Comprendre et construire les groupes*, Laval, Presse universitaire de Laval.

LEONTIEV Alexis (1976), *Le développement du psychisme*, Paris, Éditions sociales.

LERBET-SERENI Frédérique (1992), *Relation duale et tiers inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives*, Thèse de doctorat, Université Tours.

LEWIN Kurt (1935), *Psychologie dynamique*, Paris, Presses universitaires de France (5<sup>e</sup> édition, 1975).

MARSOLIER Christophe (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette Éducation.

MERIEU Philippe (2018), *La riposte pour en finir avec les miroirs aux alouettes*, Paris, Éditions Autrement.

PAGES Max (1968), *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*, Paris, Dunod.

PAUL Maella (2002), « L'accompagnement : une nébuleuse », *Éducation permanente*, n° 153, p. 43-56.

PASTRE Pierre (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses universitaires de France.

PASTRE Pierre, VERGNAUD Gérard & MAYEN Philippe (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-98.

PUJADE-RENAUD Claude (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, Éditions sociales françaises éditeur.

REDL Fritz (1972), « Émotion de groupe et leadership », dans André Lévy (dir.), *Psychologie sociale, Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod, p. 376-392.

RIA Luc (2009), « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation », dans Marc Durand & Laurent Filliettaz (éds.), *La place du travail dans la formation des adultes*, Paris, Presses universitaires de France, p. 217-243.

ROUVE-LLORCA Marie Estelle (2013), *Étude de l'entrée dans le métier d'enseignants néo-titulaire du second degré en contexte d'éducation prioritaire : activités, expériences et trajectoires professionnelles*, Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand.

REY Bernard (1999), *Les relations dans la classe*, Paris, Éditions sociales françaises éditeur.

RUNTZ-CHRISTAN Edmée (2000), *Enseignant et comédien, un même métier*, Paris, Éditions sociales françaises éditeur.

YELNIK Catherine (2012), « Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique », *Cliopsy*, n° 8, p. 7-27.